

## Sara Brezigar in Kaja Strgaršek

# Nekateri vidiki usposabljanja učiteljev za učinkovito podporo učencem priseljencem na Primorskem in v Zasavju

**Povzetek:** Prispevek predstavlja delne rezultate eksplorativne pilotne študije o usposabljanju učiteljev za delo z učenci priseljenci v dveh slovenskih regijah, na Primorskem in v Zasavju. Izhajajoč iz sociokulturnega pristopa Vigotskega ter Cumminsove diferenciacije med osnovnimi komunikacijskimi in akademskimi jezikovnimi zmožnostmi, sta avtorici kot vrednotno izhodišče uporabili inkluzivno medkulturno izobraževanje, ki spodbuja spoštovanje in sprejemanje različnosti ter promovira vrednost kulturne raznolikosti. S kvantitativno in kvalitativno študijo med 105 učitelji razrednega pouka šestih izbranih šol na Primorskem in v Zasavju sta avtorici ugotavljali, v kolikšni meri učitelji poznajo smernice in pristope za učinkovito podporo učencem priseljencem in ali obstajajo pri usposabljanju učiteljev razlike med obravnavanima regijama. Avtorici rezultate interpretirata ob upoštevanju omejitev eksplorativne pilotne študije in ugotavljata, da imajo učitelji v vzorcu praviloma dobro izhodiščno poznavanje smernic in ustreznih pristopov za delo z učenci priseljenci, vendar da so za naprednejše, res vključujoče medkulturne prakse potrebna poglobljeno razumevanje konceptov ter ciljna usposabljanja, zlasti na področju poučevanja slovenščine kot drugega jezika; večja aktivnost učiteljev na Primorskem pri usposabljanju pa kaže na potrebo po spremljanju morebitnih razlik pri usposabljanju in usposobljenosti učiteljev.

**Ključne besede:** učenci priseljenci, usposabljanje učiteljev, medkulturno izobraževanje, medkulturne kompetence, Zasavje, Primorska

UDK: 37.091

Znanstveni prispevek



<https://doi.org/10.63384/spB61z944s>

*Dr. Sara Brezigar, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Cankarjeva ul. 5, 6000 Koper, Slovenija; sara.brezigar@upr.si ©*

*Mag. Kaja Strgaršek, profesorica razrednega pouka, OŠ Trbovlje, Mestni trg 6, 1420 Trbovlje, Slovenija; kaja.strgarsek@gmail.com*

## Uvod

Migracije sodijo med zahtevnejša družbena vprašanja sodobnega časa (Malisiova in Folia 2024). Kot številne druge evropske države se tudi Republika Slovenija (v nadaljevanju tudi RS) sooča z naraščajočim številom tujih državljanov, ki se naseljujejo na njenem ozemlju. Zgolj v letu 2024 je število tujih državljanov naraslo za 5,7 % (SURS 2023, 2025). Številni se priseljujejo zaradi dela, študija ali združevanja družine, begunke in begunci pa prihajajo predvsem zaradi iskanja varnosti in možnosti za boljše življenje zase in za svoje otroke (Vižintin in Kern 2022).

Z naraščanjem števila priseljencev narašča tudi število otrok priseljencev, ki vstopajo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (v nadaljevanju VIS): gre za pojav, ki je še posebej izrazit prav v zadnjem desetletju (Skubic Ermenc 2023). Po podatkih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje je število otrok priseljencev ali otrok s stalnim prebivališčem zunaj Slovenije v enem desetletju (od šolskega leta 2012/2013 do šolskega leta 2022/23) naraslo s 4.097 na 16.636 učencev, v letu 2024 pa je bilo v osnovne šole vpisanih že 17.348 učencev priseljencev (*Smernice ...* 2024; Kuralt 2023). Največ otrok prihaja iz držav nekdanje Jugoslavije in Ukrajine (Kuralt 2023), kar je povezano z zgodovinskimi in kulturnimi razlogi ter trenutnimi geopolitičnimi razmerami v regiji (Skubic Ermenc 2023).

Povečanje števila učencev priseljencev je pomemben izziv za slovenski VIS, ki je nastajal in se razvijal v razmerah relativne jezikovne in kulturne homogenosti prebivalstva ter torej tudi relativno homogene šolske populacije.<sup>1</sup> Povečanje etnične, jezikovne, kulturne in verske raznolikosti šolske populacije vnaša v šolski prostor nove izzive, ki so še posebej izraziti, ker se učenci priseljenci vključujejo v sistem na različnih stopnjah izobraževalnega procesa.

---

1 Do osamosvojitve Slovenije so večji delež migracijskih tokov pomenile migracije iz drugih republik SFRJ. Kljub razlikam v jeziku, kulturi in socioekonomskem položaju se je zaradi političnih razlogov poudarjala predvsem pripadnost isti državni tvorbi in skupnosti jugoslovanskih narodov, zato so bili tudi v šolskem okolju ti otroci zgolj umeščeni v razred, brez posebne obravnave in s pričakovanjem, da se bodo prilagodili okolju. Popisi prebivalstva v drugi polovici 20. stoletja so kazali narodnostno homogeno državo, kjer se je za Slovence izrekalo med 90 % (leta 1961) in 83 % (leta 2002) prebivalcev območja RS (SURS 2003). To je pomembno, ker se lahko pomanjkanje izkušenj dela z otroki priseljenci povezuje z bolj negativno izraženimi stališči do priseljencev (Lesar, Majcen in Podlessek 2020).

Izobraževanje na ravni osnovne šole je temeljna človekova pravica (Pucelj in Zoran 2024), njeno kakovostno izvajanje pa je pomembno tako za učenca priseljenca kot tudi za družbo prejemnico. Uspešno vključevanje učenca priseljenca v vzgojno-izobraževalne ustanove pomembno vpliva na njegovo uspešno integracijo v državi prejemnici (Pucelj in Zoran 2024; Sardoč idr. 2022) in na razvoj njegovih zmožnosti, da bo lahko kot odrasel človek dejavno prispeval k razvoju in dobrobiti države prejemnice. Sam učenec priseljenec pa bo z uspešnim vključevanjem v VIS (in posledično v družbo) razvil svoje zmožnosti in potencialne v novem okolju ter se vanj uspešno vključil.

Uspešno vključevanje učenca priseljenca v vzgojno-izobraževalne ustanove je odvisno od številnih dejavnikov, ki obsegajo jezikovne, kulturne in socialne ovire ter predvsem podpirne politike in prakse, ki se implementirajo na ravni šole (Bazić in Maksimović 2019; Masinda idr. 2014). Ustrezna usposobljenost učiteljev pa igra nedvomno posebej pomembno vlogo pri vzpostavljanju ustrezne podpore učencem priseljencem (Chircop 2021; Skubic Ermenc 2023).

V prispevku predstavljamo del rezultatov eksplorativne pilotne kvantitativne in kvalitativne raziskave, katere namen je bil preučiti stališča učiteljev do vključevanja učencev priseljencev v osnovno šolo in do lastnega usposabljanja na tem področju v dveh slovenskih regijah – na Primorskem in v Zasavju. Z ad hoc opravljeno statistično obdelavo smo preverjali, ali učitelji razrednega pouka v osnovnih šolah poznajo smernice in nekatere pristope za delo z učenci priseljenci in ali se med regijama pojavljajo razlike na področju usposabljanja učiteljev.

## Izhodišča

V Republiki Sloveniji se za poimenovanje učencev priseljencev uporablja več izrazov, ki se vsebinsko v celoti ali delno prekrivajo. Kot pojasnujeta Klun in Skubic Ermenc (2022, str. 6), zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja, ki se opira na Zakon o tujcih (2021), pri svojih opredelitvah izhaja iz izraza »tujec«, ki je vsakdo, ki nima državljanstva Republike Slovenije (2. člen Zakona o tujcih). *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS* (2007, v nadaljevanju *Strategija*) pa se sklicuje na *Resolucijo o migracijski politiki RS* (v nadaljevanju *Resolucija*), ki za priseljenca/ko opredeljuje vsakogar po preteku enega leta od prijave prebivališča v RS. Vendar je takšna definicija za področje šolstva problematična, saj se otrok praviloma vključi v VIS že v prvem letu prebivanja v Sloveniji, torej preden po tej definiciji postane priseljenec/ka. V *Strategiji* (2007) ima ta pojem širši pomen, »saj se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poleg v Resoluciji opredeljenih migrantov vključujejo tako otroci, ki v Sloveniji bivajo manj kot eno leto, kot tudi otroci, ki že imajo slovensko državljanstvo in jih zato ne moremo več prištevati med priseljence, vendar v slovensko okolje zaradi različnih vzrokov še niso povsem vključeni« (*Strategija ...* 2007, str. 8). Na definicijo iz *Strategije* se opirajo tudi *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtnice in šole* (2012, str. 1) (v nadaljevanju *Smernice*), medtem ko prenovljene *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-*

izobraževalni sistem iz leta 2024 (v nadaljevanju tudi *Prenovljene smernice*) posebej opredeljujejo priseljence kot »otroka, ki se prvič vpisuje v slovenski VIS in ima v Sloveniji vsaj začasno bivališče« (*Smernice ... 2024*, str. 7).

Da bi se izognili pojmovni zmedi, bomo v prispevku uporabljali besedno zvezo učenec priseljenec, s katero opredeljujemo učenke in učence, ki prihajajo iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja ter se vključujejo v VIS države gostiteljice na ravni osnovne šole.<sup>2</sup>

Učenci priseljenci se pri vključevanju v slovenski VIS spoprijemajo s številnimi izzivi tako zaradi kulturnih razlik kot tudi zaradi prilagajanja novemu šolskemu sistemu (*Smernice ... 2012*). Posebej izrazite pa so pogosto za učence priseljence jezikovne ovire (Okilwa 2018). To velja tudi za RS (Hanuš 2010), kjer učitelji praviloma niso (posebej) usposobljeni za poučevanje slovenščine kot drugega jezika oziroma jezika okolja in nimajo ustreznih gradiv za vse ciljne skupine (prim. Milharčič Hladnik in Kožar Rosulnik 2021, str. 194, 198).

Na področju jezika Cummins (1998, 2005, 2023) identificira dve ravni, na katerih se učenci priseljenci soočajo z izzivi pri vključevanju in sodelovanju v VIS: v ospredje postavlja potrebo učencev priseljencev po osnovnih veščinah na področju medosebne komunikacije (*Basic Interpersonal Communicate Skills (BICS)*) in potrebe učencev priseljencev na področju kognitivne akademske jezikovne zmožnosti (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins 1998, 2005, 2023). Pri iskanju najustreznejših načinov za poučevanje (drugega) jezika Krashen poudarja, da se jezik ne usvaja z neposrednim učenjem slovničnih pravil, temveč prek razumevanja pomena sporočil, ki mora biti nekoliko nad trenutnimi jezikovnimi zmožnostmi učenca priseljenca (Krashen 1982). Na konstruktivističnem pristopu temelječa sociokulturna teorija Vigotskega gre še dlje in postavlja v ospredje, da sta za učinkovito učenje bistvena socialno udejstvovanje in sodelovanje (Vygotsky 2012). Na podobnih predpostavkah sloni tudi medkulturno izobraževanje, ki se ukvarja z okoljskimi pogoji in tipi interakcij, potrebnimi za uspešno vključevanje učencev priseljencev v VIS (Lunder Verlič 2015; Vižintin 2013).

Medkulturno izobraževanje temelji na pedagoško-didaktičnem načelu medkulturnosti (Zudič Antonič 2010), ki zajema spodbujanje enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/etnij, spodbujanje pogleda na drugačne kot na enakovredne, spodbujanje takšnega vodenja pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin, in spodbujanje razvoja skupinskih vrednot, ki odražajo vse naštetu (Skubic Ermenc 2006, 2023). Med cilji medkulturnega izobraževanja so tudi zmanjševanje stereotipov, predsodkov in diskriminacije pa razvijanje strpnosti ter sposobnosti razumevanja in komunikacije med posamezniki iz različnih kulturnih okolij. Lesar idr. (2020) načelo medkulturnosti umeščajo v koncept in-

2 V tem primeru gre torej prvenstveno za učence priseljence prve generacije, ki se prvič vključujejo v slovenski VIS in za katere je Slovenija država gostiteljica. Vsebinsko podobno dikcijo uporablja tudi *Zakon o osnovi šoli*, ki opredeljuje »učence priseljence iz drugih držav, katerih materni jezik ni slovenski«, njihove pravice in dolžnosti na področju obiskovanja pouka (50. člen) ter posebne ukrepe v zvezi z njihovim napredovanjem (člen 69a) in preverjanjem znanja (65. člen). Pri tem velja opozoriti, da zagovorniki medkulturnega in večkulturnega izobraževanja postavljajo v ospredje občo potrebo po takšnem izobraževalnem pristopu zaradi obstoja tudi drugih ciljnih skupin, kot so npr. narodne manjšine, regionalne jezikovne skupnosti ali potomci priseljencev, ne zgolj učencev priseljencev prve generacije (Peček in Skubic Ermenc 2016, str. 9).

kluzije, ki se v RS uporablja pretežno za ciljno skupino otrok s posebnimi potrebami (Lesar 2019, str. 51; Peček in Skubic Ermenc 2016; Peček in Skubic Ermenc 2026), vendar se postopoma uveljavlja tudi pri delu z drugimi marginaliziranimi družbenimi skupinami, vključno z učenci priseljenci: že *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012) so v slovenski izobraževalni prostor sistematično vpeljale koncept načrtnega vključevanja otrok priseljencev, pri čemer so poudarile pomen zgodnje podpore, učenja slovenščine kot drugega jezika, individualizacije vzgojno-izobraževalnega procesa ter sodelovanja s starši in lokalnim okoljem. Vendar je ta dokument vzpostavil temeljna izhodišča za delo z otroki priseljenci predvsem z vidika njihovega vključevanja v obstoječi šolski sistem in njihovega prilagajanja temu. *Posodobljene smernice*<sup>3</sup> (*Smernice ... 2024*) ta izhodišča nadgrajujejo in razširjajo z izrazitejšim poudarkom na vključujočem, sistemskem in večjezičnem pristopu, ki jezikovne in kulturne raznolikosti ne razume več kot primanjkljaj, temveč kot vir. V ospredje postavljajo odgovornost celotnega zavoda, uvajajo jasnejše strukturirane postopke (npr. individualni načrt aktivnosti), poudarjajo spremljanje napredka in dobrobit otroka ter spodbujajo k vključujočemu modelu vzgoje in izobraževanja.

V kontekstu inkluzivnega medkulturnega izobraževanja (Lesar idr. 2020; prim. Seeberg idr. 1998, Skubic Ermenc 2003) so učitelji ključni akterji, saj njihova prepričanja in izkušnje vplivajo na metode poučevanja ter na to, kako se učenci počutijo v razredu (Chircop 2021; Lesar 2019). Medkulturne kompetence so bistvene za učinkovito odzivanje učiteljev na raznolikost učencev v razredu, poleg kompetenc pa sta v medkulturnih interakcijah ključnega pomena tudi odprtost učiteljev in njihova pozitivna naravnost do medkulturnih vrednot (Bešter in Medvešek 2016; Čančar 2016; Lesar 2019; Peček in Skubic Ermenc 2016). V praksi se učitelji pogosto srečujejo z izzivi pri poučevanju v kulturno raznolikih razredih (Eurydice 2019) in večkrat je za težave odgovorna pomanjkljiva usposobljenost učiteljev na področju medkulturnih kompetenc (Lesar idr. 2020; Lunder Verlič 2015; Skubic Ermenc 2010; Vižintin 2017). Te so nujne za to, da se učitelj v metodah učenja in vsebini zna prilagoditi učencu priseljenca glede na njegovo predhodno znanje, izkušnje, zmožnosti in druge posebnosti učenca, vključno s stopnjo znanja slovenskega jezika.

Z naraščanjem števila učencev priseljencev se v RS krepijo tudi mehanizmi za njihovo uspešnejše vključevanje v VIS. Nacionalni in mednarodni projekti, v katerih so preizkušali nove pristope, npr. dvostopenjski model uvajanja z uvajalnico in nadaljevalnico<sup>4</sup> (Lunder Verlič 2015; Jelen Madruša in Majcen 2018), nadgrajujejo okrepljen formalnopravni okvir (Vižintin in Kern 2022).

---

3 Te so nastale na podlagi predhodnega dela pri *Predlogu programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (Rutar idr. 2018) in njegovi evalvaciji (Lesar idr. 2018).

4 Uvajalnica je obsegala 20 ur intenzivnega pouka slovenščine pred vključitvijo v redni program, nadaljevalnica pa je zagotavljala dodatno strokovno pomoč pri učenju slovenščine v obdobju dveh let po vključitvi v VIS. Poudarek pri tem pristopu ni bil zgolj na jezikovnem uvajanju, temveč tudi na kulturnem. Uvajalnica je poleg programa intenzivnega učenja slovenščine zajemala še tople sprejem učencev priseljencev v šolsko okolje, vanjo pa so bili povabljeni tudi starši, kar je pripomoglo k boljši podpori pri vključevanju učenca priseljenca (Vižintin 2017, str. 224–227). Med šolami, ki so sodelovale v naši raziskavi, nekatere uvajalnico še vedno izvajajo. V prihodnje bi bilo smiselno raziskati, ali je takšnih šol še več, ali te zgolj ohranjajo koncept, ki so ga umestile v trenutni formalnopravni okvir vključevanja učencev priseljencev, ali ohranjajo zgolj ime, ali pa so prakso nadgradile z novimi pristopi.

*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2024, v nadaljevanju *Novi pravilnik*) npr. v 48. členu opredeljuje merila za izvedbo začetnega pouka slovenščine, s čimer nadgrajuje dodatne ure slovenščine, ki jih je omogočal *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2007, člen 43c, v nadaljevanju *Pravilnik*). Povečali so se tudi možnosti za dodatna strokovna usposabljanja učiteljev in zanimanje zanje (prim. Peček in Skubic Ermenc 2016). Že *Smernice* (2012) opredeljujejo izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev kot pomemben podporni dejavnik vključevanja, vendar predvsem na ravni priporočil in individualne strokovne pobude. *Posodobljene smernice* (*Smernice ...* 2024) ta vidik krepijo in stalno strokovno usposabljanje učiteljev opredeljujejo kot enega ključnih sistemskih pogojev za uspešno vključevanje otrok iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Odgovornost zanj pa prenašajo na raven vzgojno-izobraževalnega zavoda.

## Metodologija

V nadaljevanju predstavljamo delne rezultate eksplorativne pilotne študije o usposabljanju učiteljev za delo z učenci priseljenci, pri čemer uporabljamo podatke iz spletne ankete *Usposabljanje učiteljev za podporo učencem priseljencem v Zasavju in na Primorskem*, ki so bili pridobljeni v obdobju od marca do decembra 2024. Z manjšim izborom vprašanj iz omenjene ankete bomo preverjali naslednji dve hipotezi:

- H1: Učitelji poznajo smernice in pristope za učinkovito podporo učencem priseljencem pri vključevanju v VIS.
- H2: Učitelji iz primorske regije izkazujejo več aktivnosti na področju usposabljanja za delo z učenci priseljenci v primerjavi z učitelji iz zasavske regije.

### *Vključeni v raziskavo*

Za izvedbo študije smo uporabili neslučajnostni namenski vzorec: vanj so bili vključeni učitelji razrednega pouka šestih slovenskih osnovnih šol na območjih Zasavja in Primorske. Izbira regij ni bila naključna. Čeprav je bilo Zasavje v drugi polovici 20. stoletja zaradi razvoja težke industrije izrazito priseljsko okolje in ima torej izkušnje s priseljenci, je danes delež tujih državljanov v zasavski regiji razmeroma majhen in znaša približno 7,5 % (SURIS 2023), kar je tretji najmanjši delež v državi. Primorska pa je zaradi svoje geografske lege, obmejnega položaja ter izrazite gospodarske in turistične odprtosti najbolj izpostavljena sodobnim migracijam v RS. Leta 2023 je imela regija največji delež tujih državljanov v RS – 14,9 % (SURIS 2023). Poleg tega ima Primorska dolgo tradicijo večjezičnosti, kar vodi v večjo kulturno občutljivost in odprtost šol, v regiji pa delujejo tudi številne ustanove, ki se sistematično ukvarjajo z vprašanji večkulturne vzgoje in jezikovne integracije.

V spletni anketi (1ka) je aktivno sodelovalo 105 učiteljev razrednega pouka, od tega 49 (47 %) iz Zasavja in 56 (53 %) iz Primorske, 90 % jih je bilo ženskega

spola, 10 % moškega. Po starosti je prevladovala skupina učiteljev, starih od 25 do 40 let (44 %). Učiteljev, ki so bili stari od 41 do 55 let, je bilo približno tretjina (33 %), tistih, ki so bili stari 56 let ali več, pa le dobra desetina (12 %). Najmanj je bilo učiteljev, starih do 24 let (10 %). Največ anketiranih učiteljev ima od šest do 10 let delovne dobe (29 %), približno četrtnina do pet let delovne dobe (23 %) in približno enak delež anketiranih učiteljev od 11 do 20 let delovne dobe (21 %). Sledi 17-odstotni delež učiteljev, ki imajo od 21 do 30 let delovne dobe, najmanj učiteljev pa ima 31 ali več let delovne dobe (10 %).

Sto trije respondenti menijo, da se na njihovi šoli srečujejo z učenci priseljenci, dva menita, da se ne (N = 105). Hi-kvadrat preizkus pogostosti srečevanja in poučevanja učencev priseljencev glede na regijo pa je pokazal, da na Primorskem učence priseljence redno poučuje 80,4 % učiteljev, medtem ko je v Zasavju takih učiteljev le 53,2 % in da so razlike med regijama statistično značilne (N = 103, p = 0,003).

### *Zbiranje in obdelava podatkov*

Empirično zbiranje podatkov je potekalo od marca do decembra 2024. Spletni anketni vprašalnik je vseboval 42 vprašanj in podvprašanj, in sicer zaprta, odprta in kombinirana (zaprta in odprta) vprašanja z eno ocenjevalno lestvico in petimi (tristopenjskimi in Likertovimi) lestvicami strinjanja s trditvami. V prvem delu vprašalnika smo zbrali osnovne podatke o anketirancu (regija poučevanja, spol, starost, delovna doba) in o vključevanju učencev priseljencev v slovenski VIS. Sledila so vprašanja o sprejemu novega učenca priseljenca in načinih dela z njim, vprašanja za preverjanje ravni ozaveščenosti učiteljev v povezavi z vključevanjem, poučevanjem in ocenjevanjem učencev priseljencev, vprašanja o poznavanju projektov in dodatnih usposabljanj na področju dela z učenci priseljenci ter vključenosti učiteljev vanje in vprašanja o poznavanju dokumentov, ki so učiteljem lahko v pomoč pri vključevanju in poučevanju učencev priseljencev.

Za obdelavo podatkov smo uporabili kombinacijo kvantitativne analize (s kavzalno neeksperimentalno metodo raziskovanja) in kvalitativne analize. Statistično obdelavo kvantitativnih podatkov pri vprašanjih zaprtega tipa smo izvedli s programskim paketom SPSS Statistics 25 Standard. Kvalitativne podatke, ki smo jih pridobili z vprašanji odprtega tipa, smo uredili s transkripcijo in tematskim kodiranjem kod, pojmov in kategorij, kar nam je omogočilo ureditev pojmov po sorodnosti (oziroma povezanosti) in celovito analizo kvalitativnih podatkov.

Za potrebe tega prispevka smo za potrditev prve hipoteze uporabili odgovore na vprašanja o poznavanju vsebin *Smernic* (2012), o načinih in strategijah dela z učenci priseljenci, o ustreznih strokovnih pristopih za delo z učenci priseljenci ter odgovore na vprašanja o načinu, kako poteka pomoč učencem priseljencem, še posebej pri učenju slovenskega jezika. Učitelje smo tudi prosili, da ocenijo svojo usposobljenost na tem področju. Za potrditev druge hipoteze pa smo vključili odgovore učiteljev na tri vprašanja o udeležbi na izobraževanjih.

## Rezultati

### *Poznavanje smernic in pristopov za učinkovito podporo učencem priseljencem pri vključevanju v VIS*

Respondente smo prosili, da označijo cilje, ki so navedeni v *Smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012)* (Preglednica 1). Vsi respondenti ( $N = 93$ ) so označili cilj »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na njegovo spolno, socialno, kulturno ali narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo«. 59 % respondentov je označilo cilj »učenje slovenščine« ter »razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi«. 53 % respondentov je označilo cilj »zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke«. Za cilj »socializacija v družbi« se je odločilo 51 % respondentov, za »vzgojanje za asimilacijo v novo okolje« pa 46 % respondentov.

Označite cilje, za katere menite, da so omenjeni v Smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012) ( $N = 93$ )		
	Frekvenca	Odstotek
Zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.	93	100 %
Vzgojanje za asimilacijo v novo okolje.	43	46 %
Učenje slovenščine.	55	59 %
Socializacija v družbi.	47	51 %
Razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.	55	59 %
Zagotavljanje enakih možnosti.	49	53 %

*Preglednica 1: Poznavanje ciljev vključevanja učencev priseljencev iz Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2012) ( $N = 93$ )*

Da bi ugotovili, kakšno je poznavanje ustreznih pristopov k delu z učenci priseljenci, smo anketirance prosili, da določijo svojo mero strinjanja (1 – se ne strinjam, 2 – delno se strinjam, 3 – se strinjam) s serijo trditvev o načinih in strategijah dela z učenci priseljenci, in izračunali aritmetično sredino njihovih odgovorov. Med izbranimi trditvami so učitelji povprečno izražali najvišjo stopnjo strinjanja s trditvijo »Med vzgojno-izobraževalnim delom sta potrebna sprotno preverjanje razumevanja naučenega in analiziranje obstoječega stanja vključitve učenca priseljenca v VIS.« ( $M = 2,95$ ,  $SD = 0,255$ ),<sup>5</sup> sledita trditvi o izdelavi individualnega načrta aktivnosti za učenca priseljenca, ki zajema notranjo individualizacijo, dopolnilni in dodatni pouk ter druge ukrepe ( $M = 2,85$ ,  $SD = 0,455$ ), in o vključevanju lokalnih nevladnih in mladinskih organizacij pri zagotavljanju učne oziroma jezikovne podpore ( $M = 2,79$ ,  $SD = 0,513$ ). Najnižjo

stopnjo strinjanja so respondenti izrazili glede trditve »Če je učenec priseljenec uspešno vključen v VIS, ne potrebuje individualnega načrta aktivnosti.« ( $M = 1,39$ ,  $SD = 0,686$ ) ter trditve o nepomembnosti uporabe jezikovnih in slikovnih pripomočkov pri usvajanju jezika ( $M = 1,23$ ,  $SD = 0,624$ ).

Nadalje smo učitelje prosili, da izrazijo stopnjo strinjanja (1 – se ne strinjam, 2 – niti se strinjam niti se ne strinjam, 3 – se strinjam) z nizom trditev, ki odsevajo strokovno utemeljen pristop k delu z učenci priseljenci. Respondenti so v povprečju izrazili visoko stopnjo strinjanja s trditvami »Ob prihodu učenca priseljenca skrbim za varno vključevanje učenca priseljenca v razredno skupnost.« ( $M = 2,93$ ,  $SD = 0,347$ ), »Redna komunikacija s starši učenca priseljenca je obvezna za uspešno vključevanje učenca priseljenca v VIS.« ( $M = 2,91$ ,  $SD = 0,343$ ), »Pri svojem delu upoštevam priporočila za vključevanje učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem.« ( $M = 2,89$ ,  $SD = 0,375$ ), »Šola učencu priseljencu zagotavlja ure dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine.« ( $M = 2,21$ ,  $SD = 0,793$ ). Najnižje stopnje strinja so učitelji v povprečju izrazili pri trditvah »Sprejem staršev priseljencev ni potreben.« ( $M = 1,10$ ;  $SD = 0,338$ ), »Timsko delo in posvetovanje z drugimi učitelji pri delu z učenci priseljenci nista potrebna.« ( $M = 1,39$ ;  $SD = 0,672$ ), »Kot učitelj učenca priseljenca upoštevam samo Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnega programa osnovne šole.« ( $M = 1,46$ ;  $SD = 0,652$ ) in »Z učencem priseljencem se podrobneje ukvarjajo samo socialni delavci na šoli.«<sup>6</sup> ( $M = 1,47$ ;  $SD = 0,636$ ).

Respondente smo nadalje vprašali, kako v proces vključevanja učenca priseljenca vpletajo preostale učence v razredu, pri čemer so imeli anketiranci možnost, da izberejo več odgovorov. Največ anketiranih (65,7 %,  $N = 105$ ) je navedlo, da preostali učenci učencem priseljencem pomagajo pri komunikaciji med učenci, z učitelji in starši, 56,19 % respondentov je navedlo, da preostali učenci v razredu učencem priseljencem razkažejo šolske prostore in jim pomagajo pri učenju ter izvajanju različnih nalog. Nekoliko manj, 43,8 % respondentov, pa je odgovorilo, da učenci sodelujejo pri pripravi sprejema za učenca priseljenca, 39 % respondentov je navedlo, da učenci sodelujejo pri organizaciji spoznavnih aktivnosti za učenca priseljenca. Samo dva anketiranca (1,9 %) sta odgovorila, da učenci ne sodelujejo pri vključevanju učencev priseljencev, in zgolj devet anketirancev (8,5 %), da se preostali učenci učijo maternega jezika učenca priseljenca.

Na vprašanje, kako poteka pomoč učencem priseljencem na šoli, je največ respondentov izbralo možnost dopolnilni pouk (94,3 %,  $N = 105$ ), sledijo dodatne ure slovenščine (78,1 %) in tečaj učenja slovenščine (61,0 %). Manj pogosto se kot oblika pomoči uporabljajo interesne dejavnosti (45,7 %) in uvajalnica<sup>7</sup> (26,7 %).

Na vprašanje, kako poteka poučevanje slovenskega jezika na njihovi šoli, kjer so imeli respondenti možnost, da izberejo več odgovorov, je 65,7 % ( $N = 105$ ) respondentov izbralo odgovor »V okviru rednih ur pouka individualno in dodatne ure učenja slovenskega jezika zunaj okvira rednih ur pouka.«, sledile so možnosti

6 S tem vprašanjem smo želeli preveriti, ali učitelji dojemajo »vprašanje priseljencev« kot zgolj socialno vprašanje, s katerim se ukvarjajo za to usposobljeni strokovnjaki – socialni delavci. V prihodnosti bi bilo smiselno dodati vprašanje tudi o svetovalnih delavcih v šoli.

7 Učitelji, ki poučujejo na Primorskem (39,3 %), so pri izboru pomoči večkrat navedli uvajalnico kot učitelji v Zasavju (12,2 %).

v okviru rednih ur pouka (39 %), uvajalnica, nadaljevalnica (38 %), zunaj rednih ur pouka individualno (24 %) in skupinsko (9 %) ter drugo (8 %). Nihče med respondenti ni izbral možnosti, da se učenje slovenskega jezika na šoli ne izvaja.

Učitelje smo tudi prosili, da ocenijo svojo usposobljenost za vključevanje učencev priseljencev po različnih področjih, in sicer na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – sploh nisem usposobljen, 2 – nisem usposobljen, 3 – sem delno usposobljen, 4 – sem usposobljen, 5 – sem popolnoma usposobljen). Deleži respondentov, ki ocenjujejo, da so usposobljeni (4) ali popolnoma usposobljeni (5) za navedene dejavnosti vključevanja učencev priseljencev, so naslednji: 88 % respondentov se tako ocenjuje pri grajenju odnosa z učencem priseljencem, 73 % tako ocenjuje svojo usposobljenost pri individualizaciji in diferenciaciji, 69 % pri izvajanju individualnih programov, 65 % pri preverjanju in ocenjevanju znanja učenca priseljenca ter pri izvedbi prvega srečanja z učencem priseljencem, 60 % pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika. Delež učiteljev, ki se ocenjujejo kot »sploh nisem usposobljen« (1) ali »nisem usposobljen« (2), je enak ali manjši od 10 % pri vseh postavkah, razen pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika, kjer 18 % učiteljev meni, da za to niso ali sploh niso usposobljeni. Povprečne vrednosti ocene usposobljenosti pri trditvah nihajo med 3,7 in 4 (SD med 0,6 in 0,7), z izjemo poučevanja slovenščine, kjer je povprečna vrednost 3,4 (SD = 1).

*Aktivnost na področju usposabljanja za delo z učenci priseljenci: primerjava med učitelji zasavske in primorske regije*

S hi-kvadrat preizkusom smo ugotovili, da obstajajo statistično pomembne razlike ( $p < 0,001$ ,  $N = 105$ )<sup>8</sup> pri udeležbi učiteljev na usposabljanjih o delu z učenci priseljenci glede na regijo poučevanja: dodatnih usposabljanj se je udeležilo le 26,5 % učiteljev iz Zasavja, medtem ko je delež takih učiteljev iz Primorske znašal 64,3 %.

Med navedenimi usposabljanji se je največ anketirancev (29 %) udeležilo usposabljanja o medkulturnem dialogu v šoli, po regijah pa tako: 44,4 % anketiranih učiteljev iz Primorske in le 10,8 % anketiranih učiteljev iz Zasavja, razlike so bile statistično značilne ( $p = 0,001$ ,  $N = 82$ ). Usposabljanja o poučevanju slovenščine kot drugega jezika v okviru medkulturnega izobraževanja se je udeležilo nekaj manj anketirancev, in sicer 22 %, po regijah pa tako: 42,2 % učiteljev iz Primorske in le 8,1 % učiteljev iz Zasavja, razlike so bile tudi v tem primeru statistično značilne ( $p = 0,001$ ,  $N = 82$ ).

Statistično značilne razlike med regijama ( $p = 0,004$ ,  $N = 105$ ) so se pokazale tudi pri vključevanju šolskih delavcev v dodatna usposabljanja, ki jih organizirajo zunanje ustanove: 33,9 % učiteljev iz Primorske navaja, da se njihova šola aktivno vključuje v takšna usposabljanja, medtem ko je delež učiteljev iz Zasavja, ki navaja enako, le 10,2 %, razlike pa so statistično značilne ( $N = 105$ ,  $p = 0,004$ ).

## Razprava

Predstavljene rezultate je treba razumeti v okviru omejitev te eksplorativne pilotne študije. Rezultati odsevajo zgolj stališča učiteljev, pri čemer raziskava ne omogoča primerjave teh stališč z izkušnjami učencev priseljencev, njihovih staršev in drugih relevantnih akterjev. Zaradi omejene velikosti vzorca, njegove namenske narave ter pretežno deskriptivno raziskovalne narave študije njeni izsledki niso namenjeni posploševanju na širšo populacijo, temveč služijo kot izhodišče za nadaljnje raziskovalno delo. Izbrani vzorec šol bi lahko npr. imel pomemben vpliv na rezultate študije in njihovo interpretacijo, če katera izmed šol izrazito izstopa v pozitivno ali negativno smer po številu učencev priseljencev, izkušnjah z njimi ali je bila preprosto v bistveno manjši ali večji meri vključena v projektne (in posledično tudi izobraževalne) dejavnosti na tem področju. Poleg tega lahko nekateri respondenti kot cilje, navedene v *Smernicah* (2012), prepoznavajo zgolj širše vrednote slovenskega VIS in njihovi odgovori ne odsevajo specifičnega poznavanja vsebine *Smernic* (2012). Nadalje velja opozoriti, da se zaradi intenzivnega razvoja inkluzivnih pristopov pri delu z otroki s posebnimi potrebami v RS odpira vprašanje, v kolikšni meri učitelji podobne koncepte, znanja in pristope, razvite v okviru dela z otroki s posebnimi potrebami, uporabljajo tudi pri delu z drugimi marginaliziranimi skupinami, med drugim z učenci priseljenci. To je seveda kvečjemu pohvalno, vendar lahko ta pojav ustvarja zavajajočo predstavo, da so respondenti usposobljeni tudi za tiste vidike medkulturnega izobraževanja, ki so specifični za delo z učenci priseljenci in za katere se pri pripravi na delo z drugimi marginaliziranimi skupinami učencev ne usposablja.

Številni raziskovalci opozarjajo na potrebo po več usposabljanja učiteljev na področju migracij in medkulturnih odnosov (Čančar 2016; Vah Jevšnik in Toplak 2011; Vižintin 2017; Vižintin in Kern 2022), na neustrezna stališča in odnos učiteljev do učencev priseljencev ter nizka pričakovanja glede njihovega uspeha (prim. Peček in Lesar 2006; Skubic Ermenc 2023) ter na pomembnost odnosne ravni, ki učitelje naravnava k inkluzivnim in medkulturnim pedagoških praksam (Peček in Skubic Ermenc 2016). Večkrat takšne raziskave posegajo na višje ravni kompetentnosti učiteljev ali pa v stališčih in vrednotah učiteljev iščejo globlje vzroke za izzive, s katerimi se učenci priseljenci soočajo pri vključevanju v VIS. V pričujoči študiji smo se osredotočili zgolj na ugotavljanje izbranih vidikov temeljnega poznavanja smernic in pristopov za delo z učenci priseljenci (prim. Strgaršek 2025) ter s tem omogočili vpogled v izhodiščno raven znanja, poznavanja in delno tudi razumevanja, kar je nujen osnovni pogoj za spremembe v vedenju in praksi (prim. Kirkpatrick 2006) in na čemer je edino smiselno sistematično načrtovati nadaljnje usposabljanje učiteljev.

Večina respondentov v naši študiji pozna cilje smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtnice in šole, kar podpira predhodne ugotovitve o seznanjenosti s smernicami (prim. Lesar idr. 2020). Respondenti so tudi izkazali v povprečju visoke stopnje strinjanja s tistimi pedagoškimi pristopi, ki so ustrezni, in bistveno nižje stopnje strinjanja z neustreznimi pristopi. Pri vprašanju o tem, kako v proces vključevanja učenca priseljenca vpletajo preostale učence v razredu, so

respondenti večinoma izbirali odgovore, ki kažejo, da v tem procesu sodelujejo tudi preostali učenci. Z gledišča izhodiščnih hipotez bi lahko (ob upoštevanju prej navedenih omejitev) sklepali, da respondenti v povprečju dobro poznajo vsebino smernic in pristope za učinkovito podporo učencem priseljencem pri vključevanju v VIS ter da so učitelji v izbranih šolah v primorski regiji aktivnejši pri udeležbi na usposabljanjih za delo z učenci priseljenci. Vendar natančnejši pregled posamičnih odgovorov kaže na morebitne vrzeli v znanju in razumevanju učiteljev, ki verjetno ne spodbujajo zgolj naporov za uspešno vključevanje učencev priseljencev v VIS, temveč tudi napore za nadaljnje uspešno usposabljanje učiteljev.

46 % respondentov je npr. med cilje smernic uvrstilo tudi »vzgajanje za asimilacijo v novo okolje«, čeprav ta koncept v *Smernicah* (2012) ni eksplicitno omenjen in ni v sozvočju z duhom *Prenovljenih smernic* (2024), v katerih se jezikovna in kulturna raznolikost razume kot vir, ne primanjkljaj, ki ga je treba odpraviti. Pomembno bi bilo raziskati, kako respondenti razumejo teoretični koncept asimilacije, kakšno vsebino mu pripisujejo ter kako ta vsebina vpliva na zmožnost učiteljev, da delujejo v duhu načel inkluzivnega medkulturnega izobraževanja. Pri tem se odpirajo pomembna vprašanja o razmerju med teoretičnim znanjem in veščinami: zgolj razvoj veščin ne zagotavlja poglobljenega razumevanja, ki ga učitelji potrebujejo za smiselno in prilagodljivo spreminjanje svoje pedagoške prakse v odzivu na zahtevnost vsakodnevnega poučevanja (Guerriero 2017; Timperley idr. 2008). Smiselno bi bilo preveriti, ali gre tudi v pomanjkanju globokega razumevanja konceptov iskati del vzrokov za izzive pri vpeljevanju inkluzivnega medkulturnega izobraževanja v VIS v RS (prim. Lesar 2019, Lesar idr. 2020; Peček in Skubic Ermenc 2016).

Sorodne dileme se pojavljajo tudi pri odgovorih na vprašanje o tem, kako učitelj v proces vključevanja učenca priseljenca vpleta druge učence: tu rezultati nakazujejo, da se respondenti najpogosteje odločajo za dejavnosti, kjer preostali učenci »pomagajo« pri vključevanju učenca priseljenca, pri čemer bi bilo pomembno ugotoviti, ali gre za premišljeno prakso medvrstniške pomoči, ki uspešno spodbuja vključevanje učencev priseljencev (Leite idr. 2024), ali pa zgolj za prelaganje učiteljevega bremena na učence. Manj pogosto se učitelji odločajo za dejavnosti, kjer so učenci sosnovalci aktivnosti (npr. »organizirajo spoznavne dejavnosti«),<sup>9</sup> manj kot 10 % učiteljev pa se odloča za dejavnosti, kjer bi se preostali učenci učili jezika učenca priseljenca. Ti rezultati napeljujejo na misel, da je vključevanje učenca priseljenca morda enosmeren in ne dvosmeren proces, kjer bi bilo jezikovno in kulturno bogastvo učenca priseljenca vir za celotno razredno skupnost. Tudi tu se pojavlja vprašanje, kako učitelji razumejo koncept integracije učenca priseljenca in kaj zanje pomeni koncept »obogatitve« razredne skupnosti. Vsekakor takšen rezultat ne preseneča in je v sozvočju s predhodnimi raziskavami o sorodnih temah, ki razkrivajo skromno podporo učiteljev (38 %) stališču, da mora šola poskrbeti za učenje maternega jezika učencev, tudi ko ta ni slovenski (Krek in Vogrinc 2011), negativna stališča učiteljev do poučevanja

9 Tudi odgovori na vprašanje o učni pomoči kažejo, da se učitelji redkeje odločajo za bolj inkluzivne oblike učne pomoči, kot so interesne dejavnosti.

v jezikovno nehomogenih razredih (Lesar 2019), razmeroma zadržan odnos do kulturne raznolikosti ter visoko izraženost negativnih stališč do samih učencev priseljencev (Lesar idr. 2020; prim. Brezigar 2017).

Nazadnje velja omeniti, da večina respondentov relativno pozitivno ocenjuje svojo usposobljenost pri izbranih vidikih dela z učenci priseljenci; pri posameznih vidikih se aritmetična sredina njihove ocene giblje med 3,7 in 4, pri čemer je 3 – delno usposobljen in 4 – usposobljen. Navzdol pa odstopa področje poučevanja slovenščine kot drugega jezika, kjer skoraj petina respondentov meni, da za to niso ustrezno usposobljeni. Na izzive pri poučevanju slovenskega jezika kot drugega jezika opozarjajo tudi drugi raziskovalci (Klun idr. 2022; Knez 2009; Milharčič Hladnik in Rosulnik 2021; Vižintin in Kern 2022; Peček in Lesar 2006; Skubic Ermenc 2023; prim. OECD 2025), Jović Mičković (2016) pa posebej poudarja, da učitelji izražajo potrebo po dodatnem didaktičnem znanju pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika.

Ugotovitve pričujoče eksplorativne pilotne študije nakazujejo več izhodišč za nadaljnje raziskovanje, razmislek o pedagoški praksi in o potrebah na področju usposabljanja. Na raziskovalni ravni bi bilo smiselno uporabljeni instrument izpopolniti in raziskati razumevanje temeljnih konceptov, ki tvorijo nujno potrebno osnovo za razvoj zahtevnejših kompetenc za delo z učenci priseljenci.

Izpopolnjeni instrument bi nadalje lahko uporabili tudi na reprezentativnem vzorcu učiteljev v Republiki Sloveniji, da bi bilo mogoče z večjo gotovostjo presoјati stanje po posameznih regijah, saj primerjava med Zasavjem in Primorsko, kljub metodološkim omejitvam, kaže na potrebo po spremljanju morebitnih razlik pri usposabljanju in usposobljenosti učiteljev. Pomembno je namreč, da VIS ponuja vsem učencem priseljencem primerljive možnosti in pogoje za uspešno vključitev ne glede na to, kje v RS živijo.

## **Izjava o dostopu do raziskovalnih podatkov**

*Podatki niso digitalizirani*

Raziskovalni podatki, uporabljeni v tem članku, niso digitalizirani. Shranjeni so v analogni obliki pri avtorjih in so dostopni na utemeljeno zahtevo.

## **Zahvala**

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P5-0444 Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti, ki ga finančno podpira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije. Preliminarni podatki za zasnovo empiričnega dela so bili zbrani v okviru ARIS temeljnega projekta J5-3118 Ugotavljanje etnične vitalnosti na obmejnem območju ob slovensko-hrvaški meji: izbrani poselitveni prostori manjšinskih populacij. Osnutek vprašalnika je bil pripravljen v okviru magistrskega dela

soavtorice prispevka mag. Kaje Strgaršek z naslovom *Usposobljenost učiteljev za delo z učenci priseljenci na Primorskem in v Zasavju*, ki je del zbranih podatkov v anketi tudi uporabila v magistrskem delu.

## Viri in literatura

- Bazić, J. in Maksimović, E. (2019). Inclusion of migrant children in the educational system Republic of Serbia. *Knowledge International Journal*, 34, št. 2, str. 329–333.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 26–44.
- Brezigar, S. (2017). Etnična diskriminacija med šolanjem v RS: stanje in izzivi. *Andragoška spoznanja*, 23, št. 2, str. 73–88.
- Chircop, L. (2021). "Until they fit in." Maltese educators' practices and attitudes towards migrant students in middle and secondary schools. *Journal for Multicultural Education*, 16, št. 2, str. 148–158
- Cummins, J. (2023). Evidence-based instructional responses to opportunity gaps experienced by immigrant-background students. V: H. Pinson, N. Bunar in D. Devine (ur.). *Research handbook on migration and education*. Cheltenham in Camberley: Edward Elgar Publishing, str. 142–156.
- Cummins, J. (1998). Language issues and educational change. V: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins (ur.). *International handbook of educational change: Part one*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, str. 440–459.
- Cummins, J. (2005). Language issues and educational change. V: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins (ur.). *Extending educational change: International handbook of educational change*. Dordrecht, Netherlands: Springer, str. 160–179.
- Čančar, I. (2016). Področja medkulturnosti v sodobni šoli in potreba po izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 118–126.
- Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en> (pridobljeno 20. 10. 2025).
- Guerriero, S. (ur.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publishing.
- Hanuš, B. (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 122–135.
- Jelen Madruša, M. (2010). Iskanje poti pri delu z učenci migranti. V: A. Baloh (ur.). *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*. Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria, str. 17–19.
- Jelen Madruša, M. in Majcen. I. (ur.). (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf> (pridobljeno 15. 3. 2023).

- Jović Micković, S. (2016). *Pojav čustvenih in vedenjskih težav otrok priseljencev v novih življenjskih razmerah*. Magistrsko delo, Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Kirkpatrick, D. L. in Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (tretja izdaja). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klun, J. in Ermenc, K. S. (2022). Položaj narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v slovenskem šolstvu. *Dve domovini/Two homelands*, št. 56, str. 187–205.
- Klun, L., Alali, A. in Gombač, J. (2022). Vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem iz perspektive staršev in otrok beguncev. *Dve domovini/Two Homelands*, št. 56, str. 149–168.
- Knez, M. (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V: M. Stabej (ur.). *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 197–202.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2011). Izbrani predlogi sistemskih rešitev v šolskem sistemu z vidika socialne kohezivnosti. V: B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja (ur.). *Social cohesion in education*. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages, str. 79–93.
- Kuralt, Š. (2023). Pripravljalnic za učence priseljence ne bo. *Delo*, 20. 12. 2023. Dostopno na: <https://www.delo.si/novice/slovenija/pripravljalnic-za-ucence-priseljence-ne-bo> (pridobljeno 29. 11. 2024).
- Leite, G., Martins, M. A., Gaitas, S., Laranjeira, R., Alves, C. in Sarabando, T. (2024). Can peer mediation foster migrant students' inclusion in mainstream classrooms? An exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*, 29, št. 14, str. 2471–2484.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, 50–69.
- Lesar, I., Majcen, I. in Podlesek, A. (2020). Stališča (bodočih) pedagoških delavcev kot temelji kakovostnemu vključevanju otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands*, št. 52, str. 147–164.
- Lunder Verlič, S. (2015). *Izobraževanje in usposobljenost razrednih učiteljev v zvezni državi Kansas in Sloveniji za poučevanje v razredih z otroki priseljenci*. Doktorska disertacija, Koper: UP PEF.
- Malisiova, A. in Folia, V. (2024). Transforming multicultural classrooms into inclusive environments. V: J. S. Etim in A. S. Etim (ur.). *Diversity and inclusion in global business and education*. Hershey, PA (ZDA): Igi Global Scientific Publishing, str. 291–320.
- Masinda, M. T., Jacquet, M. in Moore, D. (2014). An integrated framework for immigrant children and youth's school integration: a focus on African francophone students in British Columbia – Canada. *International Journal of Education*, 6, št. 1, str. 90–107.
- Milharčič Hladnik, M. in Kožar Rosulnik, K. (2021). The challenges of integrating migrant children into the Slovenian education system. V: M. Sedmak, F. Hernandez-Hernandez, J. M. Sancho-Gill in B. Gornik (ur.). *Migrant children's integration and education in Europe*. Barcelona: Ediciones Octaedro SL, str. 187–205.

- OECD (2025). *TALIS 2024 OECD Publishing*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html> (pridobljeno 19. 1. 2026).
- Okilwa, N. S. (2018). The role of the principal in facilitating the inclusion of elementary refugee students. *Global Education Review* 5, št. 4, str. 17–35.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M. in Skubic Ermenc, K. (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 8–24.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2024). *Uradni list RS*, št. 50/2024 z dne 17. 6. 2024.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2007). *Uradni list RS*, št. 57/07 z dne 29. 6. 2007 in dopolnitve 65/08, 99/10, 51/14, 64/15, 47/17, 54/19, 180/20, 54/21, 161/22, 74/23.
- Pucelj, M. in Zoran, A. G. (2024). Challenges of integration of immigrant students into Slovenian primary schools – Perspectives of teachers and other professionals. *Policy Futures in Education*, 22, št. 7, str. 1449–1468.
- Resolucija o migracijski politiki v Republiki Sloveniji. (2002). *Uradni list RS*, št. 106/02. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=2002106&stevilka=5265> (pridobljeno 1. 7. 2025).
- Sardoč, M., Coady, C., Bufacchi, V., Moghaddam, F., Cassam, Q., Silva, D., Miščević, N., Andrejč, G., Kodelja, Z., Vežjak, B., Peters, M. in Tesar, M. (2022). Philosophy of education in a new key: On radicalization and violent extremism. *Educational Philosophy and Theory*, 54, št. 8, str. 1162–1177.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 150–167.
- Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 268–279.
- Skubic Ermenc, K. (2023). Nekateri izzivi izobraževanja učencev in dijakov priseljencev z vidika načela medkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 74 (140), št. 1, str. 9–27.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. (2012). Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice\\_za\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev\\_v\\_vrtce\\_in\\_sole.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice_za_vkljucevanje_otrok_priseljencev_v_vrtce_in_sole.pdf) (pridobljeno 29. 10. 2025).
- Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. (2024). Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Smernice-za-vkljucevanje-otrok-ucencev-in-dijakov-iz-drugih-jezikovnih-in-kulturnih-okolij-v-slovenski-vzgojno-izobrazevalni-sistem.pdf> (pridobljeno 29. 10. 2025).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Strgaršek, K. (2025). *Usposobljenost učiteljev za delo z učenci priseljenci na Primorskem in v Zasavju* (magistrsko delo). Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- SURS – Statistični urad Republike Slovenije (2003). *Popisi prebivalstva 1948–2002: Zbirni podatki o narodnostni strukturi prebivalstva Slovenije*. Ljubljana: SURS. Dostopno na: <https://www.stat.si/Popisi/> (pridobljeno 26. 8. 2025).

- SURS – Statistični urad Republike Slovenije (2023). *Primorsko-notranjska statistična regija*. Dostopno na: <https://stat.si/obcine/sl/Region/Content/10> (pridobljeno 26. 6. 2024).
- SURS – Statistični urad Republike Slovenije (2025). *Osnovne skupine prebivalstva po spolu, Slovenija, četrtletno*. Dostopno na: <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/05A1002S.px/table/tableViewLayout2/> (pridobljeno 26. 8. 2025).
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., in Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development* (Vol. 18). Belley: International Academy of Education.
- Vah Jevšnik, M. in Toplak, K. (2011). Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. *Ib revija*, 45, št. 1–2, str. 5–11.
- Vížintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vížintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Vížintin, M. A. in Kern, B. (2022). Začetni tečaj slovenščine in medkulturni dialog pri vključevanju otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands*, št. 56, str. 131–148.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Zakon o osnovni šoli (ZOs). *Uradni list RS*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23, 16/24 in 54/25 – neuradno prečiščeno besedilo. Dostopno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 22. 1. 2025).
- Zakon o tujcih (uradno prečiščeno besedilo) (ZTuj-2-UPB15). (2025). *Uradni list RS*, št. 46/25 z dne 2. 4. 2025. Dostopno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5761> (pridobljeno 22. 1. 2025).
- Zudič Antonič, N. (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje/Nascita e sviluppo dell'educazione interculturale. V: M. Sedmak in E. Žitko (ur.). *Razprave o medkulturnosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, str. 201–214.

Dr. Sara BREZIGAR (Faculty of Education, University of Primorska, Slovenia)  
Mag. Kaja STRGARŠEK (Trbovlje Primary School, Slovenia)

### **SOME ASPECTS OF TEACHER TRAINING FOR THE EFFECTIVE SUPPORT FOR IMMIGRANT STUDENTS IN THE PRIMORSKA AND ZASAVJE REGIONS**

**Abstract:** The paper presents partial results of an exploratory pilot study on teacher training for the effective support of immigrant students in two Slovenian regions, Primorska and Zasavje. Drawing on Vygotsky's sociocultural approach and Cummins' distinction between basic interpersonal communication skills and academic language proficiency, the authors adopt inclusive intercultural education as their value framework, promoting respect for and acceptance of diversity and emphasizing the value of cultural diversity. Using a mixed-methods (quantitative and qualitative) design, the study involved 105 primary school teachers from six selected schools in Primorska and Zasavje. The authors examined the extent to which the teachers were familiar with guidelines and approaches for the effective support of immigrant students and whether there were differences in teacher training between the two regions. The results are interpreted in light of the limitations inherent in an exploratory pilot study. The authors conclude that the teachers in the sample generally demonstrated a solid initial level of knowledge of relevant guidelines and appropriate approaches for working with immigrant students; however, more advanced and genuinely inclusive intercultural practices require a deeper understanding of key concepts and targeted training, especially in the area of teaching Slovene as a second language. The higher level of teacher engagement in training activities in Primorska also indicates the need to monitor potential differences in training opportunities and teacher competence across regions.

**Keywords:** immigrant students, teacher training, intercultural education, teaching Slovene as a second language, Zasavje, Primorska

**E-mail for correspondence:** sara.brezigar@upr.si